Beilage zum Jahres-Bericht

über das

Gymnasium zu Attendorn

für das Schuljahr 1891—92.

Inhalt: Bemerkungen zur Methode des lateinischen Unterrichts, angeknüpft an die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen". Vom Oberlehrer Dr. Christian Herwig.

Siegen, 1892.

Druck von W. Vorländer.

1892. Progr. Nr. 345.

Bemerkungen

zur Methode des lateinischen Unterrichts, angeknüpft an die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen“.

Gar mancher mag der abermaligen Verminderung der dem Lateinunterricht zugemessenen Stundenzahl nicht ohne schwere Besorgnis entgegensehen und den Trost, es werde sich die Einbuße an Zeit durch die Vorteile einer verbesserten Methode einigermaßen ausgleichen lassen, mit demselben Argument von sich weisen, wie eines der Mitglieder der Dezember-Konferenz: Wenn jemand in geringerer Zeit als ein anderer eine Mauer aufzuführen habe, so werde sie entweder nicht so hoch oder nicht so dick oder nicht so lang sein wie die seines Zunftgenossen. Dem ließe sich denn doch entgegenhalten, daß die Festigkeit einer Mauer durchaus nicht blos von ihrer Dicke abhängig ist und daß diese Dimension mit der Verbesserung des Baumaterials allmählich ganz bedeutend abgenommen hat, ohne daß die Haltbarkeit des Mauerwerks dadurch geschädigt wäre. Es ist also von vornherein zuzugeben, daß eine verbesserte Methode wohl imstande ist, auch bei abgekürzter Arbeitszeit die früheren Resultate zu erzielen.

Aber mag man die festgesetzte Verminderung der Stundenzahl ansehen wie man will, so wird man es doch in jedem Falle als ein Glück betrachten müssen, daß wir durch die Thatsachen gezwungen werden, uns einmal allesamt allen Ernstes die Frage vorzulegen, ob denn auch alles so vollkommen an der seither herrschenden Methode war, wie man es sich im gleichgewohnten Gang des Unterrichtslebens einzureden geneigt ist.

Die neuen Lehrpläne beantworten diese Frage ihrerseits offenbar mit einem deutlichen Nein; die Methode, die sie fordern, liegt ziemlich weit ab von der an den meisten Anstalten bislang befolgten. Das zeigt wohl nichts mehr als der auf Schritt und Tritt begegnende Ausdruck *Induktion*. Denn es ist zuzugeben, daß das herrschende Verfahren ein überwiegend *deduktives* war: schon ein Blick in die Übungsbücher zeigt, daß der deduktive (synthetische) Gang der Grammatik auch diesen den Weg vorgeschrieben hat. Ich glaube aber, daß hierin die Hauptursache für die geringere Fruchtbarkeit der herrschenden Methode liegt. Und wenn schon die Lehrpläne von 1882 die Hervorhebung des Regelmäßigen betonen, wenn die neuen Lehrpläne diese Mahnung noch verschärfen und gleichzeitig solche Übungsbücher fordern, die möglichst viel zusammenhängenden Stoff bieten, so liegt darin das Anerkenntnis: Nicht das grammatische System allein soll den Gang des Unterrichts festlegen, sondern die Methode soll ihn bestimmen und regeln. Aber es kann anderseits gewissen Strömungen gegenüber nicht scharf genug betont werden, daß die allgemeinen Ziele, die der lateinische Unterricht bisher verfolgt hat, durchaus unverrückt stehen bleiben müssen, daß derselbe nicht aufhören darf neben dem, was er durch Lektüre für Geist und Herz bietet, *als eine Schule*

der angewandten Logik besonders auch der Schärfung und Wappnung des Verstandes zu dienen. Aus diesen Gesichtspunkten bitte ich die folgenden Bemerkungen zu betrachten, denen es hoffentlich zur Empfehlung gereicht, wenn sie sich bewußt in den Ideenkreisen Fricks und Schillers bewegen.

I. Grammatik und Lesebuch auf der Unterstufe.

Da das Lesebuch im Gegensatz zu den Autoren nicht etwas Gegebenes ist, sondern nach Inhalt und Disposition von den subjektiven Anschauungen seines Verfassers abhängt, so erhebt sich vor allem andern die Frage: Wie muß das Lesebuch beschaffen sein, um seinem doppelten Zwecke zu genügen, nämlich erstens die Elemente des grammatischen Wissens mitteilen zu helfen und zweitens der Schriftstellerlektüre vorzuarbeiten? Von diesen beiden Aufgaben hat das in den letzten Jahrzehnten herrschende System, welches in den Ostermannschen Büchern auf die Spitze getrieben ist, ohne Frage die zweite über Gebühr vernachlässigt. Man betrieb einseitig die Aneignung eines möglichst ausgedehnten grammatischen Wissens und vergaß darüber, daß zum Übersetzen mehr als die Kenntnis der Grammatik gehört. So war denn die Disposition dieser Elementarbücher durch die der Grammatik gegeben: sie waren wie diese nach den Redeteilen geordnet, ohne das Bedenken zu berücksichtigen, ob denn eine für die Grammatik schon zum Zweck der Orientierung notwendige Anordnung ohne weiteres auch für die Erlernung geeignet sei. Der Quartaner, der den Nepos in die Hand bekam, trat jetzt erst dem Geist der Sprache gegenüber und wußte nicht viel mit ihm anzufangen, da er zwei Jahre lang nur ihren Leib nach seinen einzelnen Teilen kennen gelernt hatte. Aber selbst dies letztere war ihm häufig nicht in dem Maße gelungen, wie es nach zweijähriger mühsamer Arbeit zu erwarten gewesen wäre. Der Grund hierfür lag darin, daß der Unterrichtsgang das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Regelmäßige vom Unregelmäßigen, das Harmonische vom Widerstrebenden nicht genügend zu unterscheiden vermochte, kurz in dem Mangel eines methodischen Planes.

Wenn nun die neuen Lehrpläne dem Anfangsunterricht die strengste Beschränkung auf das Regelmäßige vorschreiben, so scheint damit die methodische Frage der Hauptsache nach gelöst zu sein. Tritt man indes dem Begriff des Regelmäßigen näher, so ergiebt sich, daß er keiner unzweideutigen Bestimmung fähig ist. Was die Grammatik als regelmäßig bezeichnen kann und muß, ist vom Standpunkt der Methode oft das Gegenteil. Denn die letztere muß vorläufig alles das als unregelmäßig bezeichnen, was einen vom Gesamtcharakter einer grammatischen Gruppe abweichenden Typus aufweist und dadurch den ruhigen Gang der Induktion stört.

Der Gesamtcharakter der zweiten Deklination z. B. wird durch die Endungen us und um für das Masculinum und Neutrum bestimmt; die Formen vir und liber haben nicht blos ihre Nominativendung verloren, sondern auch das e des Vokativs; dazu kommt der Unterschied zwischen liberi und libri. Peloponnesus hat die Masculinendung, also ist tota Peloponnesus vorläufig eine starke Anomalie. Soll der Schüler nun mit solchen Dingen operieren, ehe er noch mit den typischen Formen recht vertraut geworden ist, so ist bei schwächeren Köpfen auch das bisher Angeeignete gefährdet. Oder mutet man ihm zu, nach Absolvierung von lego in einem Zuge auch capio durchzuarbeiten, so stürzt man ihn ohne Veranlassung in Verwirrung. Die Erfahrung zeigt, daß bei solchem Lehrgang der Unterricht namentlich im zweiten Halbjahr der Sexta und weiterhin in einen ermüdenden Kampf gegen die Verwechselung schlecht verankerter Begriffe getrieben wird. Also hier muß, damit die Association nicht durch Fremdartiges durchkreuzt wird, das im grammatischen System dicht neben einander Liegende durch andere Stoffe geschieden werden.

Zu derselben Forderung gelangen wir auf einem anderen Wege. Jedes Einerlei, und wäre es in seinen Anfängen auch noch so anmutend, wirkt auf die Dauer ermüdend und abstumpfend. Es ist nun einleuchtend, daß diese Wirkung leicht eintritt, wenn man die Elemente des Wissens gleichsam in

chemischer Auflösung ohne organische Verbindung darbietet. So wenig eine fortgesetzte Ernährung mit 99% Eiweiß, abgelöst durch eine solche mit 99% Kohlehydraten dem körperlichen Organismus zuträglich ist, kann eine Methode, welche fast ein halbes Jahr lang 99% Nomen und 1% Verbum in Gestalt der immer wiederkehrenden amat, amant, delectat, delectant, parat, parant bietet, dem Geiste die richtige Nahrung gewähren. Organisches Wissen wird nur so erworben, daß die Elemente nicht in atomistischer Zerstückelung, sondern in möglichst organischer Verbindung dargereicht werden. Der Unterricht kann also nicht so vorgehen, daß er in den Unterklassen blos Formenlehre und im ersten Halbjahr der Sexta blos Nomen, im zweiten blos Verbum übt, oder daß er in Quarta nur Kasussyntax, in Tertia nur Moduslehre treibt, sondern er bewegt sich möglichst in konzentrischen Kreisen, die sich von Jahr zu Jahr erweitern. Ist dieser Gang schon an und für sich der natürliche, so bietet er auch anderweitige greifbare Vorteile. Namentlich ermöglicht er erstens eine ruhigere und sicherere Aneignung der Formenlehre, indem er das störend neben einander Liegende durch Ungleichartiges trennt. Zweitens giebt er die Möglichkeit, schon nach kurzer Zeit einen reicheren und geistbildenderen Lesestoff zu schaffen, insbesondere auch einen zusammenhängenden. Daß die Plötzsche Methode, welche umgekehrt das grammatische System zerfetzt, uns eben so fern liegt wie die Ostermannsche, braucht wohl nicht betont zu werden.

Ist also der Gang der Grammatik für die Anlage des Lesebuchs nicht maßgebend, so fragt sich weiter, wie dieses etwa zu disponieren ist, um den oben angedeuteten doppelten Zweck zu erfüllen und insbesondere, was es vorläufig an grammatischen Dingen bei Seite zu lassen hat, um es später, teils in demselben Jahreskursus, teils in einem der folgenden nachzuholen.

Daß der Sextakursus am besten mit der o-Deklination beginnt, wird mehr und mehr anerkannt. Nachdem die Wörter auf us und um (nur Masculina und Neutra) behandelt sind, geht der Unterricht zu den Femininen der a-Deklination und weiter zu den Adjektiven auf us, a, um über. Darauf folgen passend die Indikative des Aktivs der a-Konjugation, sodann die Maskulina der a- und die Feminina der o-Deklination. Hierauf wird das Aktiv der a-Konjugation durch Hinzunahme der Konjunktive (in Verbindung mit ut, utinam, si) bis auf die Infinitive und Participien vervollständigt. Sodann wird man ohne Schaden auch die o-Deklination durch Vorführung der Wörter auf r (Substantive und Adjektive) erledigen können. An diese reiht sich das Hilfszeitwort esse (ohne die Formen futurus, futurum esse und fore) und das Passivum der a-Konjugation (außer den Infinitiven und dem Gerundivum). Hiermit ist der erste vorbereitende Kreis geschlossen, um den sich als zweiter derjenige legt, welcher durch Darbietung der drei übrigen Deklinationen und Konjugationen, sowie der noch nicht behandelten Nominalformen (Komparation, Zahlwörter, Pronomina) den Sextakursus vervollständigt. Zunächst würde hier wohl die 3. Deklination zu behandeln sein, und zwar 1) die reinen Konsonantstämme, 2) das Adjektiv und das Particip des Präsens, 3) die substantivischen i-Stämme; alsdann die e-Konjugation, die u- und e-Deklination (außer domus und dies), das Personalpronomen, das adjektivische Possessivpronomen, die Pronominaladjektive (ipse, alter, neuter, unus u. s. w.), ferner die i-Konjugation, das Demonstrativ-, Relativ- und Interrogativpronomen, die Zahlwörter (Kardinal- und Ordinalzahlen bis 1000); endlich die konsonantische (dritte) Konjugation und die Komparation der Adjektiva.

Der Quintakursus beginnt passend mit einer Repetition der Formenlehre, soweit sie in VI gelernt wurde, und holt bei dieser Gelegenheit von dem einstweilen Zurückgesetzten folgendes nach: Die Eigentümlichkeiten der o-Deklination (deus, meus, Wörter auf ius), Ausnahmen von den Hauptgenusregeln der 3. Deklination, sowie von den Hauptregeln über die Endungen (Acc. und Abl. Sing., Nomin. und Gen. Plur.), Besonderheiten der 4. Deklination (im Anschluß an domus die Hauptsachen über Städtenamen), dies, Zahlwörter über 1000 nebst den Distributiven und Multiplikativen, das Pronomen indefinitum, die

Wörter auf io nach der 3. Konjugation, die Infinitive (in Verbindung mit der Konstruktion des acc. c. inf.), die Participien des Futurs, das Gerundium und die Supinformen. Nachdem so der Kreis der Formenlehre noch einmal durchlaufen und in Verbindung mit einigen syntaktischen Erscheinungen erweitert ist, tritt das Deponens und nach ihm die sogenannten unregelmäßigen Verba auf. Die Konstruktion des abl. abs. veranschaulicht das Lesebuch ebenfalls an geeigneter Stelle; das attributive Particip, welches schon in Sexta geübt werden konnte, tritt reichlicher auf. Sonstige Einzelheiten, die aus irgendwelchen Gründen vorläufig weggelassen wurden, fallen teils späteren Klassen zu, z. B. die griechischen Wörter, die meist erst in der Ovidlektüre, zum kleinen Teil bei Nepos Verwendung finden, teils können sie in Quinta gelegentlich behandelt werden, wie die Komparation der Adjektiva auf dicus, ficus und volus, die man nicht vor Erlernung von volo bringen darf.

Vollständig ausschließen möchte ich bis zum Ende des Quintakursus den sog. inf. fut. pass. Der Sextaner hat nicht das geringste Verständnis für die Bedeutung dieser Form, ja er muß an der Kongruenzregel irre werden, wenn er neben amatum, am, um, esse lernen soll amatum iri. Aber auch dem Quintaner kommt erst dann eine Ahnung von der grammatischen und logischen Berechtigung dieser auffallenden Erscheinung, wenn er das Verbum ire gelernt hat. Jetzt, wo die Aktivformen cubitum ire, venum ire (venire) in ihrem Wesen erfaßt und durch deutsche Konstruktionen wie „schlafen gehen", „etwas holen gehen" (vgl. das mundartliche „sitzen gehen") u. a. beleuchtet werden können, wird die Form amatum iri interessant, während sie vorher als ein sprachlicher Widerspruch Ärgernis erregen mußte. Nebenbei mag bemerkt werden, daß der inf. fut. pass. bei Nepos nur Att. 13,6 vorkommt, dem Quartaner also nicht begegnet, und daß er sich auch bei Cäsar nur dreimal findet, nämlich V, 36, 2. VII, 11, 4. VII, 66, 5, wogegen der inf. fut. II. pass. schon IV, 6, 3 auftaucht (omnia ab se fore parata). Nicht die Konstruktion von sperare allein, sondern überhaupt der ganze Sprachgebrauch des Nepos und Cäsar beweisen, daß diese Form nur unter besonderen Umständen möglich und berechtigt ist, während dieses Zeitverhältnis sonst teils aktivisch, teils durch Notbehelfe wie posse ausgedrückt wird. Mit demselben Rechte also wie amatum iri könnte amatum, am, um, fore einen Platz in der Konjugationstabelle beanspruchen.

Besondere Schwierigkeiten macht die bunte Mannigfaltigkeit der dritten Deklination; um so auffallender ist es, daß unsere Grammatiken und Übungsbücher der von Lattmann u. a. gegebenen Anregung zu einer vereinfachten Gestaltung dieses Teils der Formenlehre so gut wie gar nicht gefolgt sind. Sonst wird der Sextaner überall darauf hingewiesen, daß er ohne Beachtung des Stammes nicht deklinieren und konjugieren lernt, und hier gewöhnt man ihn an ein Verfahren, welches die Schwierigkeiten unnötig vergrößert und obendrein das Sprachgefühl abstumpft. Das ganze komplizierte Gerüst mit seinen Kreuz- und Querbalken vereinfacht sich außerordentlich, wenn man vom Stamm ausgeht. Das Geschlecht fast aller Wörter 3. Dekl. bestimmt sich leicht nach folgendem Schema.

Stämme auf:	Masculina	Feminina	Neutra
r	ōr	—	alle übrigen
n	ōn	dĭn, gĭn, iōn	min
mutae: t, d; c, g; p, b	—	alle	—
i	—	die wirklichen Substantiva	die adjektivischen Wörter (Nom. e, al, ar)

Fügt man diesen Hauptregeln den Grundsatz hinzu, daß Tiernamen, die dem Stammauslaut nach Neutra sein müßten, im Lateinischen als Masculina behandelt werden, so reduzieren sich die Ausnahmen auf folgende.

Gegen die Genusregeln sind

1) Von Stämmen auf r a) Masculina: agger, carcer, imber, uter, venter, cinis, pulvis. b) Feminina: arbor, linter, tellus, vis. c) Neutrum: os (oris).
2) Von Stämmen auf n a) Masculina: sanguis, cardo, margo, ordo, pugio, septentrio. b) Femininum: caro.
3) Von Stämmen auf mutae a) Masculina: codex, grex, vertex; lapis, limes, pes, paries; dens, fons, mons, pons. b) Neutra: cor, caput, lac.
4) Von Stämmen auf i Masculina alle auf nis, dann axis, collis, ensis, fustis, mensis, orbis, piscis, torquis, unguis.

Zu diesen ungefähr 40 Ausnahmen, die sich übrigens durch Streichung der selten vorkommenden Wörter wie uter, linter, codex, paries, torquis, unguis noch vermindern lassen, treten 12 vereinzelte Stämme, nämlich 1) auf l: sal, sol (masc.), supellex (fem.), fel, mel (neutr.); 2) auf m: hiems (fem.); 3) auf v: bos (comm.), nix (fem.); 4) auf s: as (masc.), os, vas (neutr.); 5) auf u: sus (comm.).

Wird die 3. Deklination nach dem obigen Schema der Genusregeln behandelt, so schließen sich die Regeln über um und ium, e und i, a und ia sehr leicht daran: den Übergang zu den i-Stämmen bilden die Feminina mit doppelkonsonantischem Auslaut (ars, urbs, arx), welche sämtlich im Gen. Plur. ium haben; deutlicher als Vokalstämme zeigen sich die nun folgenden Wörter auf is und es (Gen. is), welche daher außer dem Gen. Plur. ium vielfach im statt em und i statt e haben. Bevor nun aber die Neutra auf e, al, ar, die den Typus der i-Deklination am reinsten offenbaren, an die Reihe kommen, müssen die Adjektive durchgenommen sein, die ja auch zum Verständnis der ersteren notwendig sind (animal statt animale von animalis vgl. anima, calcar statt calcare von calcaris vgl. calx). So gewinnt der Anfänger mit den einfachsten Merkmalen für die Geschlechtsbestimmung gleichzeitig die Grundregeln über die Kasusendungen, und die Quinta hat es leicht, diese einfachen Regeln durch ebenso einfache Ausnahmen zu ergänzen. Mit oriens, occidens, torrens, natalis und annalis darf keine Genusregel beschwert werden, sondern ihr Geschlecht ist durch die ergänzenden Substantive sol, amnis, dies, liber gegeben.

Überhaupt ist alles Vorgreifen zu vermeiden, nicht nur in grammatischen, sondern auch in lexikalischen Dingen. Das Übermaß von Derivaten, welches namentlich den Wortschatz der 1. Deklination beherrscht, muß auch im Übungsbuche vermieden werden; wozu wäre es auch nötig sapientia, constantia, prudentia, amicitia zu bringen, ehe sapiens, constans, prudens, amicus vorgekommen sind?

II. Ableitung, Aneignung und Befestigung der grammatischen, stilistischen und lexikalischen Kenntnisse.

Grammatische, stilistische und lexikalische Übungen bedürfen der Lektüre als Grundlage; an ihr findet die Beobachtung des Einzelnen statt, durch dessen Zusammenstellung und Vergleichung das zu Erlernende gedächtnis- und verstandesmäßig verknüpft und gestützt wird (Induktion).

Dieser ganze Unterricht hat also im allgemeinen der Lektüre zu folgen und darf keine eigenen Wege einschlagen. Von einem rein systematischen Betrieb der Grammatik ist demnach auch mit Bezug auf die Syntax keine Rede. Es fragt sich aber, wie die Praxis etwa zu gestalten ist, um bei einer Lektüre, die ja nicht, wie das Lesebuch, für den Schüler verfaßt wurde, der Gefahr der Zersplitterung zu entgehen.

Was zunächst die Grammatik betrifft, so unterscheidet sich das induktive Verfahren vom deduktiven dadurch, daß es das System der Grammatik nicht als gegeben betrachtet, sondern gewissermaßen erst schafft. Aus mehrfacher Beobachtung ergiebt sich zunächst die einzelne Regel. Da nun die Lektüre die Vielheit der Regeln in buntem Gemisch darbietet, so muß danach gestrebt werden, sie so auszunutzen, daß das Zusammengehörige auch im Unterricht möglichst nahe an einander gerückt wird und so eine Art von systematischer Zusammenfassung von Zeit zu Zeit stattfinden kann. Da aber nicht alle Abschnitte der Lektüre für jedes beliebige Kapitel der Grammatik gleich ergiebig sind, so muß der Lehrer den Lesestoff einer sorgfältigen Voruntersuchung mit Rücksicht darauf unterwerfen, welche Abschnitte des grammatischen Systems sich aus denen der Lektüre am passendsten entwickeln lassen. Nach dieser Voruntersuchung verteilt er dann den der Klasse zufallenden Stoff auf die Abschnitte der Lektüre. So kann der Lehrer der Quarta Nepos' Miltiades benutzen, um die Genetivregeln abzuleiten und zusammenzustellen. Nun findet sich aber z. B. der gen. quant. nach multum, plus, nihil, satis u. s. w. dort nicht; gleichwohl kann er an Sätzen aus dieser Vita, die man entsprechend abändert, leicht veranschaulicht werden, z. B. aus 5, 4 in der Form: Datis cum plus copiarum haberet quam Athenienses, dimicare utile arbitrabatur, oder aus 5, 1 in der Form: Cum plus auctoritatis haberet Miltiades quam collegae, Athenienses copias ex urbe eduxerunt locoque idoneo castra fecerunt. Oder übt man die Konstruktion der Städtenamen im Anschluß an Themistocles, so wird man dort kein Beispiel für domi finden; ein solches läßt sich aber mit Benutzung von 10, 5 leicht herstellen: Thucydides memoriae prodidit Themistoclem Magnesiae esse mortuum, sed ossa eius domi clam ab amicis sepulta esse. Auf die übrigen Kasus und auf die Moduslehre geht der Unterricht immer nur soweit ein, wie es zum Verständnis der Stelle nötig ist. Auf diese Weise bewegt sich also der ganze Unterricht um die Lektüre, deren Stoff gewissermaßen seine Atmosphäre bildet; es ist für Konzentration gesorgt und alle grammatischen Kenntnisse erwachsen aus der lebendigen Anschauung des im Zusammenhang vorgekommenen Beispiels.

Unsere Schulgrammatiken kommen einer solchen Methode allerdings nicht in der wünschenswerten Weise entgegen. Vor allem widerstrebt ihr die Wahl der Musterbeispiele zu den einzelnen Regeln. Niemand wird eine Regel ohne Musterbeispiel lernen lassen: ist es da nicht angezeigt, bei der Auswahl solcher Sätze auf den Schriftsteller der Klasse Rücksicht zu nehmen, welcher das betreffende Kapitel der Syntax zugewiesen ist? Es bleibt also zu wünschen, daß die Grammatiken ihre Beispiele für die Kasussyntax vorwiegend aus Nepos, diejenigen für die Moduslehre aus Cäsar schöpfen; vorwiegend, nicht ausschließlich, und zwar deshalb, weil sich diese beiden Gruppen nicht mit dem Gebrauch der Schriftsteller decken. So fällt die Regel über interest noch nicht der Quarta, sondern erst der Tertia zu, weil sie bei Nepos gar nicht zur Anwendung kommt; und jeder wird auch aus anderen Gründen mit dieser Verschiebung einverstanden sein. Mit Benutzung der Arbeiten von Lupus und Heynacher lassen sich die Jahrespensen der Quarta und Tertia nebst dem, was der Untersekunda vorzubehalten ist, leicht aussondern. Grammatische Einzelheiten, die vorwiegend lexikalisch-phraseologischer Natur sind, werden am besten als Vokabeln behandelt. Es betrifft dies eine Reihe von Kasusregeln, z. B. die über den Accusativ bei den mit circum, per, praeter, trans zusammengesetzten Verben — denn hier sind die mit ad, in, ob, sub zusammengesetzten Verba der Bewegung bei weitem wichtiger und häufiger, während sie nach der Regel den Dativ regieren müßten — ferner die Verba der Trennung, die Konstruktionen von metuere, timere, temperare u. s. w. Der Sprachgebrauch widerstrebt eben in seiner Willkür einer zwingenden Begrenzung durch Regeln.

Daß die Stilistik und die Synonymik ebenso wie die Grammatik einer methodischen Behandlung von der untersten Klasse an bedürfen und daß sie bei einer dem Zufall und der Willkür des Einzelnen überlassenen Pflege verkümmern müssen, ist mehrfach, am entschiedensten von Rothfuchs betont worden. Es

ist bedauerlich, daß unsere Übungsbücher der überwiegenden Mehrzahl nach keine Notiz von diesen Anregungen genommen haben. Wie kann man es dem Sekundaner verübeln, wenn er „der große Cäsar“ mit „Caesar magnus“ übersetzt; hat er doch als Sextaner „parva Samus“ und „Miletus opulenta“ übersetzen müssen!

Auch hier geht der Unterricht in konzentrischen Kreisen vor. Die elementaren Regeln der Wortstellung (Verbum am Ende des Satzes, Demonstrativ vor dem Substantiv, Stellung des Possessivs und des Genetivs je nach der Betonung, Nachstellung von autem, vero, enim, quoque, igitur, Stellung der Negation), die Übersetzung von „kein“ durch non und nullus, Auslassung des et in der Aufzählung und manches andere kann man schon dem Sextaner geläufig machen; ebenso wird er mit synonymischen Unterscheidungen wie hostis — inimicus, liberi — pueri, uxor (coniunx) — femina — mulier, maritus (coniunx) — vir — homo, lux — lumen, populus — plebs — vulgus, felix — beatus, diversus — varius u. s. w. leicht vertraut gemacht werden können, und es empfiehlt sich, dies zu thun, damit die Begriffe nicht von vornherein durcheinanderschwimmen. Hierauf müßte also schon das Lesebuch für Sexta einige Rücksicht nehmen.

An diese Resultate anknüpfend schreitet die Quinta zur Unterscheidung von adulescens — iuvenis, potentia — potestas, gens — natio — populus, mundus — orbis terrarum, infelix — miser, miser — pauper, sacer — sanctus, tutus — certus, timeo — metuo — vereor, neglego — contemno — despicio, invenio — reperio vor und knüpft weitere stilistische Regeln an, z. B. über die Voranstellung des dem Haupt- und Nebensatz gemeinsamen Subjekts u. s. w.

Von Quarta an wird auch für diese Dinge der Schriftsteller die Quelle. Ebenso wie bei der Grammatik ist es auch hier wünschenswert, daß der Schüler allmählich zu einem systematischen Überblick über die größeren Kapitel der Stilistik gelangt; denn ohne einen solchen würde er für die geistige Eigentümlichkeit der Sprache kein klares Gefühl bekommen, auch würde das Meiste ohne Halt und Verknüpfung mit dem Verwandten einer raschen Vergessenheit anheimfallen, wenn es lediglich der gelegentlichen mündlichen Belehrung überlassen bliebe. Hiergegen schützt wohl am besten folgendes Verfahren. Sind die Pensa für die einzelnen Klassen mit Rücksicht auf den Sprachgebrauch des Autors einigermaßen abgegrenzt, so wird sich der Lehrer den Stoff zunächst auf die Abschnitte der Lektüre verteilen. Beim Unterricht werden alsdann jedesmal diejenigen Punkte am meisten betont, welche nach diesem Plan im Vordergrunde liegen. Der Schüler legt ein Heft an, in welches er die beobachteten Einzelerscheinungen nach bestimmten Rubriken geordnet einträgt. Die ganze Anlage dieses Heftes, das Fachwerk, welches durch die Einzelbeobachtungen als Bausteine ausgefüllt wird, giebt der Lehrer; er wird vorläufig auch die Ausfüllung vorschreiben und erst nach und nach der Selbstthätigkeit des Schülers einigen Spielraum lassen. An der Hand dieser Aufzeichnungen lassen sich die zu abstrahierenden Regeln leicht entwickeln, auch ist die Repetition auf diese Weise gesichert. Das Fachwerk dieser Hefte wird von Klasse zu Klasse weiter ausgeführt, so daß auf der obersten Stufe eine systematische Zusammenfassung (etwa wie in Bouterweks kleiner Stilistik und in Sepps Synonymik) versucht werden kann.

Der Aneignung eines organisch wachsenden Vokabel- und Phrasenschatzes muß schon das Lesebuch der Unterstufe, bezw. das dazu gehörige Vokabular entgegenkommen. Es darf sich in seinem Wortschatze nicht soweit, wie dies oft geschieht, von dem Sprachgebrauch des Nepos und Cäsar entfernen. Sprachliche und sachliche Gesichtspunkte sind bei der Aneignung der Vokabeln in gleichem Maße zu berücksichtigen. Es ist also in letzterer Hinsicht darauf zu achten, daß die Association durch Gruppenbildung befördert werde, indem man neue Begriffe den bereits angeeigneten verwandten anreiht; z. B. miles — galea, lorica, scutum (clipeus): arma; hasta, gladius (ensis), sagitta, funda: tela u. s. w., in Tertia sodann legio — centuria, manipulus, equites — ala, turma; dux — legatus, tribunus,

centurio, primipilus; miles — tiro, veteranus u. s. w. In sprachlicher Hinsicht werden etymologische Zusammenstellungen gemacht, wie mille — miles, militia, militaris, militare; arma — armare, armamenta, armatura, armifer, inermis, ferner werden Wörter derselben Endung verglichen, z. B. militaris, consularis, vulgaris, popularis oder facilis, fragilis, mobilis, utilis oder aquosus, bellicosus, periculosus; auch wird das Verhalten der Vokale in der Zusammensetzung beobachtet, z. B. capio, facio, cado — accipio, afficio, accido (cecīdi); damno, mando — condemno, commendo; quaero, laedo, caedo — conquiro, collido, concido (cecidi) u. s. w. Das Abfragen der Vokabeln und Phrasen, welches selbst in den obersten Klassen nicht ganz zu entbehren ist, wird durch Benutzung dieser Gesichtspunkte erst recht fruchtbar und anregend.

III. Weitere Befestigung und Anwendung des grammatisch-stilistischen Stoffes.

Befestigung und Anwendung ergänzen sich insofern, als letztere nie Selbstzweck wird, sondern lediglich der ersteren dient. Sie werden durch mannigfache mündliche und schriftliche Übungen gefördert und zwar dienen die mündlichen in erster Linie der Befestigung, die schriftlichen der Anwendung des erworbenen Wissens.

1. **Die mündlichen Übungen** bezwecken vor allem eine möglichst vollkommene Aneignung des grammatisch-stilistischen Stoffes. Sie treten abgesehen von den oben besprochenen lexikalischen Übungen, die in den unteren Klassen auch mit Flexionsübungen in Verbindung zu setzen sind, in folgenden Hauptformen auf.

a) Retroversionen. Sie sind auf allen Stufen, besonders aber auf den unteren und mittleren vorzunehmen. Man wird sie vorzugsweise an solche Stellen knüpfen, welche grammatisch oder stilistisch hervorragend instruktiv sind. Besonders fruchtbar werden sie, wenn einige Zeit zwischen dem Herübersetzen und der Rückübersetzung liegt.

b) Variationen. Auch sie sind nirgends entbehrlich und im höchsten Grade nützlich als Mittel zur Flüssigmachung des noch etwas starren Wissens. Insofern sie die sprachlichen Elemente in anderer Gruppierung vorführen, setzen sie eine schon etwas freiere Verfügung über den Stoff voraus und stehen also auf höherer Stufe als die Retroversionen. Der Text, den der Lehrer zur mündlichen Übersetzung vorlegt, ist so gefaßt, daß nur die wesentlichen und typischen Erscheinungen daran geübt werden, alles Unwesentliche bleibt fort.

c) Freie Nacherzählung des Inhalts eines Abschnittes in lateinischer Sprache. Diese Übung ist ganz besonders geeignet, die vollständige Besitzergreifung des Lesestoffes nach Form und Inhalt herbeizuführen. Ohne Zweifel ist sie den früher ex officio betriebenen Übungen im Lateinsprechen vorzuziehen; denn sie tritt nicht, wie letztere, plötzlich wie ein deus ex machina in den Unterricht hinein, so daß sie als ein unorganisches Anhängsel betrachtet werden könnte, sondern sie wird schon von der untersten Stufe an betrieben. Allerdings kann von freier Nacherzählung in den untersten Klassen noch keine Rede sein; hier veranlaßt der Lehrer den Schüler zunächst durch kurze Fragen zur Inhaltsangabe einzelner Sätze und schält so die Hauptmomente heraus. Nach und nach aber werden die Fragen allgemeiner und nötigen den Schüler zur Zusammenfassung größerer Gedankenkomplexe; endlich wird seine Fähigkeit hinreichen, um eine Erzählung, ein Kapitel mehr oder weniger frei wiederzugeben. Voraussetzung für diese Forderung ist selbstverständlich, daß der Schüler den Inhalt des Gelesenen in seiner Muttersprache geläufig und richtig entwickeln kann und die Vokabeln und Phrasen durch die unter a) und b) angegebenen Übungen sich zu eigen gemacht hat. Ein angemessenes Verhältnis zwischen diesen drei Übungen wird dadurch herzustellen sein, daß man Retroversionen und Variationen besonders an grammatisch oder stilistisch schwierigeren, die freie Nacherzählung dagegen an sprachlich leichteren Stellen vornimmt.

2. **Die schriftlichen Arbeiten** sammeln den Ertrag aus sämtlichen an die Lektüre geknüpften mündlichen Übungen. Grundbedingung ist für sie also, daß sie allemal erst da einsetzen, wo ein befriedigendes Maß sicherer und rascher Anwendung des Sprachstoffs erzielt worden ist. Dinge, welche diesen Grad der Sicherheit noch nicht erlangt haben, sind für die schriftlichen Arbeiten (namentlich für die in der Klasse) nicht tauglich. Der Schüler soll beim Schreiben das Bewußtsein haben, daß er eine seine Kräfte nicht übersteigende Arbeit vor sich hat.

a) Das Extemporale besteht in einer auf mündliches Diktat erfolgenden lateinischen Niederschrift und ist in den unteren, teilweise auch in den mittleren Klassen die hauptsächlichste schriftliche Arbeit. Die Korrektur erfolgt in der Klasse, nachdem sie bei geschlossenen Heften mündlich festgestellt ist. Für die untersten Klassen ist die Eintragung dieses berichtigten Textes in das Reinheft die einzige schriftliche Hausarbeit.

b) Das Schulexercitium tritt etwa von Obertertia an mehr und mehr an die Stelle des Extemporale, da der Umfang der Sätze und die damit vorzunehmenden Änderungen (namentlich des Satzbaus) die sofortige Niederschrift nach Diktat sehr erschweren würden. Auf den oberen Klassen tritt es ganz an die Stelle des Extemporale. Dieses Exercitium stellt eine Variation des Lektürestoffes dar, welche jedoch lediglich das Hauptsächliche und Typische herausgreift. Die Variation kann die mündlich zur Aneignung gebrachten sprachlichen Formen des Lesestoffes auch auf andere Themata übertragen, wofür z. B. Schulteß' Vorlagen recht instruktive Muster geben.

c) Ähnlich den oben besprochenen mündlichen Nacherzählungen und Inhaltsangaben in lateinischer Sprache sind auch schriftliche Arbeiten gleicher Art schon von Quarta ab möglich und dann und wann mit Nutzen zu verwenden. Sie können als gute Barometer für das erlangte sachliche Verständnis und sprachliche Wissen gelten, ersetzen also den fortgefallenen lateinischen Aufsatz durch eine organisch mit dem Unterricht zusammenhängende Klassenübung. Die Korrektur ist bei dem freieren Spielraum, den die Art des Arbeitens hier giebt, einigermaßen schwierig; am einfachsten kommt man wohl zum Ziele, wenn man das Original immer auf die linke Seite schreiben läßt und dem Schüler namentlich bei falschem Periodenbau möglichst eingehende Winke für die Korrektur giebt, welche letztere er alsdann in Form einer Wiederholung des ganzen Textes auf der rechten Seite als Hausarbeit liefert.

d) Die häusliche Arbeit beschränkt sich in den untersten Klassen auf eine fehlerfreie Abschrift des korrigierten Extemporale. Weiterhin lösen sich Schularbeiten mit häuslichen zeitweise ab und nehmen endlich auf den oberen Klassen einen breiteren Raum ein. Man wird in den Anforderungen, die man an diese Exercitien stellt, etwas weiter gehen dürfen als bei den Schularbeiten, während ihre ganze Einrichtung mit den unter b) erwähnten Variationen übereinstimmt.

IV. Methodische Grundsätze für Wahl und Betrieb der Lektüre.

Die Lektüre hat eine doppelte Aufgabe, insofern sie dem Schüler erstens einen Einblick in die antike Kulturwelt und ein Verständnis für ihre Eigenart gewähren und zweitens eine Bereicherung seiner intellektuellen Fähigkeiten verschaffen soll. Beide Aufgaben sind nur in inniger Verbindung zu lösen: wollte man die erste auf Kosten der zweiten bevorzugen, so würde man ihre eigene Lösung verfehlen — denn die Sprache ist der treueste Spiegel des Kulturlebens — stellte man dagegen die zweite ungebührlich in den Vordergrund, so würde man den Gegnern des altklassischen Unterrichts in die Hände arbeiten, da sich die intellektuelle Förderung des Schülers erwiesenermaßen auch durch den Betrieb der modernen Sprachen recht

gut erzielen läßt. Es kann also ebensowenig von einem Unterricht durch Übersetzungen, wie von einem einseitigen grammatischen Drill die Rede sein. Den beiden Aufgaben der Lektüre nun entsprechen die beiden Hauptseiten derselben, die formelle und die stoffliche, und zwar so, daß die Form der Lektüre sich besonders an den Intellekt wendet, ihr Stoff dagegen vorwiegend der Förderung der übrigen geistigen Fähigkeiten, namentlich auch der ethischen, zu dienen bestimmt ist.

1. Die Form der Lektüre.

Damit die Lektüre nach ihrem stofflichen Gehalte wirksam werde, bedarf ihre Form einer sorgfältigen methodischen Behandlung.

a) Die Arbeit beginnt naturgemäß mit dem Vorlesen des lateinischen Textes. Da nun der Anfänger von dem Sinn dessen, was ihm zur Übersetzung vorgelegt wird, noch gar keine Ahnung hat, so wird er auch das Vorlesen so lange unmöglich leisten können, als er noch nicht in der Lage ist, durch eigene Präparation in den Sinn des Textes einzudringen. Jedenfalls dient das Lesen vor der Übersetzung doch nicht etwa der Orientierung für den Übersetzenden, denn diese muß er gewonnen haben, um überhaupt sinngemäß lesen zu können; in der That aber läuft es nur zu oft hierauf hinaus. Es ist also die Forderung zu stellen, daß das Vorlesen stets die vollkommene Beherrschung des Textes nach Form und Inhalt zeigen muß; thut es dies nicht, so ist es nicht blos zwecklos, sondern geradezu schädlich, denn es beleidigt das Ohr und stumpft es ab, anstatt es zu bilden und dadurch auf Geist und Geschmack des Schülers zu wirken. In den unteren Klassen wird der Schüler also erst nach vollständiger Erfassung des Textes, d. h. bei der Repetition eine Stelle gut vorlesen können, hier wird der Lehrer stets selbst das Beispiel geben müssen, und auch auf den obersten Stufen wird er dies nicht ganz bei Seite lassen dürfen. Der Schüler wird auf diese Weise mehr Respekt vor der Aufgabe bekommen, die ihm hier entgegentritt, und er wird allmählich dazu erzogen werden, nicht blos richtig und sinngemäß, sondern auch schön zu lesen. Diese Anleitung zu geschmackvollem Vortrag erfordern besonders die Dichter und die Redner, aber auch die Historiker bieten Gelegenheit, durch gutes Vorlesen auf Ohr und Geschmack des Schülers zu wirken (vgl. Stellen wie Caes. de bell. gall. II, 25).

b) Vor der Übersetzung müssen die sprachlichen Schwierigkeiten soweit weggeräumt sein, als sie das Verständnis wesentlich behindern. Daher fällt die Präparation in den unteren Klassen ganz, in den mittleren zum großen Teil, in den oberen bei schwierigeren Stellen in den Unterricht und ist durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern zu erledigen. Der Gebrauch eines Lexikons ist dadurch in sehr enge Grenzen eingeschränkt. Speziallexika sind grundsätzlich auszuschließen; das benutzte Wörterbuch muß möglichst einfach sein (Heinichen), es empfiehlt sich auch, daß es für alle Schüler ein und dasselbe sei.

c) Die Grundbedingung des Übersetzens ist das methodische Konstruieren. Es ist auf den unteren Klassen systematisch und an erster Stelle zu betreiben; jedoch hat auch hier der Lehrer das Vorbild zu geben und die Schüler allmählich zu selbständiger Thätigkeit zu erziehen. Also in Sexta liest der Lehrer den Satz vor und übersetzt ihn vorläufig ins Deutsche; sodann ordnet er die Wörter des deutschen Satzes nach den Redeteilen (wobei die Schüler natürlich zur Beteiligung veranlaßt werden) und stellt sie mit denen des lateinischen Satzes zusammen, und zwar in der Reihenfolge: Prädikat, Subjekt, Objekt, Attribute, Adverbialbestimmungen. Bei Satzgefügen (Quinta) und Perioden (Quarta) ist immer zuerst das Prädikat des Hauptsatzes zu finden, darauf die übrigen Teile des Hauptsatzes und alsdann in derselben Weise die abhängigen Sätze. Die Umwandlung der letzteren in Satzteile des übergeordneten Satzes ist eine fruchtbare Übung, ebenso die Untersuchung der verschiedenen Form der Abhängigkeit und die Unter=

scheidung der Nebensätze 1., 2., 3. Grades. Es ist notwendig, daß die Terminologie aller dieser Bestimmungen durch alle Klassen einheitlich bleibe.

d) Die Übersetzung leichterer Stellen erfolgt sofort in gutem Deutsch, dagegen ist bei schwierigeren zunächst eine möglichst wortgetreue Übersetzung zu verlangen, selbst wenn der gute Schüler, dem man solche Stellen zuerst vorlegen wird, eine abgerundete Form schon gefunden hat, damit die schwächeren nicht zu mechanischer Übersetzung verführt werden. Ist der Sinn und der logische Zusammenhang gefunden, so wird die gute deutsche Übersetzung in gemeinsamer Arbeit gesucht. Nachdem sodann das Ganze noch einmal von einem oder mehreren Schülern vorgetragen und etwaige Anstöße weggeräumt sind, faßt der Lehrer den Abschnitt zum Schluß in eigener Übersetzung zusammen. Grundsatz beim Übersetzen ist: So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig. Auf die genaue Wiedergabe der den Gedankenzusammenhang angebenden Partikeln ist streng zu achten; demnächst müssen die Eigentümlichkeiten des deutschen Satzbaus berücksichtigt werden. Lange Perioden sind daher zu zerlegen — nur da nicht, wo sie, wie bei Caes. bell. gall. II, 25 eine Situation malen — Einschachtelungen von Nebensätzen zweiten und dritten Grades zu meiden, untergeordnete Sätze und Participialkonstruktionen zu koordinieren, die deutsche Periode in der Regel mit der Partikel des Nebensatzes zu beginnen und überhaupt jedes Zerhacken des deutschen Satzgefüges zu vermeiden, umgekehrt aber der Relativsatz möglichst dicht an sein Beziehungswort anzuschließen.

e) Die Repetition des übersetzten Pensums erfolgt so, daß keine Zerreißung von Sinnabschnitten eintritt, weil diese der stofflichen Aneignung widerstrebt. Der Schüler ist daran zu gewöhnen, daß er die Repetition fließend und mit gutem Ausdruck vorträgt; zu diesem Zwecke ist ihm die stete Selbstprüfung in der Form zu empfehlen, daß er sich zu Hause den betreffenden Abschnitt laut vorübersetzt und zwar genau so, wie er dies in der Schule thun soll. Je weiter aber die Fähigkeit und Fertigkeit des Übersetzens fortschreitet, desto mannigfaltiger muß der Betrieb der Repetition gestaltet werden. Bei schwereren Stellen ist die vollständige Nachübersetzung auch in der obersten Klasse unentbehrlich; dagegen genügt bei leichten Stellen schon in Tertia eine summarische Zusammenfassung durch den Schüler (zuweilen in lateinischer Sprache) oder auch eine kleinere oder größere Zahl von orientierenden Fragen des Lehrers.

f) Das Extemporieren hat naturgemäß bis in die mittleren Klassen hinein keinen breiten Raum; von Obertertia an tritt es mehr und mehr hervor, namentlich dann, wenn der Schüler durch längere Lektüre mit Sprachgebrauch und Satzbau des Autors vertraut geworden ist und leichtere Stellen ohne wesentlichen Anstoß übersetzen kann. Zum Extemporieren eignen sich besonders Abschnitte, die als episodisch vorläufig weggelassen sind. Das Herausgreifen zusammenhangloser Stellen aus anderen Büchern desselben oder gar aus Schriften eines anderen Autors ist ausgeschlossen. Jedoch empfiehlt es sich, während der Dichterlektüre dann und wann eine Stunde zum Extemporieren aus dem vorher behandelten Prosaiker zu verwenden.

2. Der Stoff der Lektüre.

Die Forderung, daß der Stoff der Lektüre dem Schüler so nahe gebracht werde, daß er eine Anschauung von der antiken Kulturwelt in ihrer Eigenart erhalte, ist nicht so zu verstehen, als ob die Kenntnis dieser Dinge Selbstzweck sei. Vielmehr liegt die Berechtigung aller klassischen Studien auf dem Gymnasium lediglich darin, daß die Kulturwelt gerade der Griechen und Römer dem jugendlichen Geiste die einfachste und zugleich kräftigste Nahrung zu bieten vermag. Hieraus ergeben sich unmittelbar folgende methodische Grundsätze für Wahl und Betrieb der Lektüre.

a) Nur solche Stoffe werden behandelt, welche schon an sich die Gewähr bieten, auf das geistige Leben und insbesondere die Charakterbildung des Schülers veredelnd einzuwirken. Die Auswahl aus der römischen Litteratur ist ja, wenn man bei ihr auch auf die sprachliche Form Rücksicht nimmt, allerdings keine große, aber so wie sie sich im Laufe der Zeit festgesetzt hat und durch die neuesten Lehrpläne noch enger begrenzt worden ist, darf man sie als eine ebenso mannigfaltige wie glückliche bezeichnen. Aber mit der allgemeinen Feststellung der Klassenpensa ist die Auswahl noch nicht vollendet; sie muß sich innerhalb dieser größeren Gruppen auf das beschränken, was typisch und wertvoll ist. Abgesehen von dem Wenigen, was als sittlich anstößig selbstverständlich wegfällt, muß auch alles Episodische und Nebensächliche, sobald es einen breiteren Raum einnimmt, ausgeschlossen werden. Ein weiterer Gesichtspunkt für die Auswahl ist der, daß sie nichts Fragmentarisches bietet, sondern stets ein abgerundetes Ganzes, ein vollständiges Bild giebt. Namentlich muß gefordert werden, daß Werke wie Cäsars gallischer Krieg oder Sallusts Catilina oder Vergils Äneis nicht bei Seite gelegt werden, ehe der Schüler sie sich ihrem wesentlichen Inhalte nach zu eigen gemacht hat. Anderseits ist es durchaus unnötig, die Klassenlektüre von Jahr zu Jahr wechseln zu lassen, denn eine sorgfältige Auswahl des Besten verträgt es wohl, daß man sie immer wieder zu Grunde legt, Schüler und Lehrer werden sich dabei am besten befinden. Im folgenden ist der Versuch gemacht, eine solche Auswahl für die Lektüre der einzelnen Klassen zu treffen.

1. **Quarta.** Corn. Nep. Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Cimon, Alcibiades (cap. 2 und 11 bleiben weg), Epaminondas (außer cap. 5 und 6), Pelopidas, Agesilaus, Hamilcar, Hannibal (außer cap. 11), wozu man vielleicht noch Thrasybulus nehmen könnte.

2. **Tertia.** Die 7 Bücher des bellum Gallicum lassen sich recht gut in den zwei Kursen der Tertia bewältigen, wenn man das weniger Wichtige wegläßt. Rechnen wir auf die Obertertia durchschnittlich $2^1/_2$ Stunden für Cäsar, die übrigen $1^1/_2$ Stunden für Ovid — natürlich wird immer nur e i n Schriftsteller gelesen — so kann dem Obertertianer bei seiner größeren Vertrautheit mit dem Autor ein ungefähr gleich umfänglicher Stoff zugemessen werden wie dem Untertertianer. Es fragt sich nur, was auszuscheiden ist. Wollte man die Rücksicht auf die H a u p t p e r s o n so weit treiben, daß man zunächst das wegließe, was Cäsars Unterfeldherrn als selbständige Führer geleistet haben, so würde man sich einen der dankbarsten Stoffe entgehen lassen. Denn gerade diese Abschnitte lassen sich in der fruchtbarsten und mannigfaltigsten Weise verwerten: Cäsar im Kontrast zu manchen seiner Legaten (z. B. Titurius Sabinus), diese selbst in ihrem Verhalten je nach der augenblicklichen Lage, die hervorragende Thätigkeit eines Labienus oder Crassus, Sabinus im 5. Buch verglichen mit Q. Cicero — eine reiche Fundgrube für die verschiedenartigste Belehrung, besonders auch für den deutschen Aufsatz. Dagegen kann man gewisse t e c h n i s c h e D i n g e, die den Zeitaufwand nicht lohnen und sich viel besser durch eine kurze Schilderung des Lehrers abthun lassen, ruhig überschlagen, so das Schiffswesen der Veneter III, 13, den Bau der Rheinbrücke IV, 17 u. a., ferner Ortsbeschreibungen wie III, 12, endlich Episoden, die für den Gang der Ereignisse entweder von geringem Belang sind, wie V, 1—7 oder sich durch eine rasche Orientierung erledigen lassen, z. B. alles, was im 7. Buch von den Äduern erzählt wird.

Demnach würde ich in U n t e r t e r t i a zu lesen vorschlagen I, II, III (außer c. 1—6; 12, 13), IV (außer c. 17). In Obertertia V (außer 1—7; 53—58), VI (außer 1—6), VII (außer 29—33; 37—39; 42—43; 54; 57—62; 72—76; 77).

Für O v i d wird man bei $1^1/_2$ wöchentlichen Stunden h ö c h s t e n s ein Pensum von 900 Versen ansetzen dürfen. Aus der reichen Auswahl werden die ethisch bedeutsamsten Stücke zu wählen sein, wie die vier Weltalter (I, 89—162), Deucalion und Pyrrha (I, 163—451), Phaëthon (I, 748—779. II, 1—366), Niobe (VI, 146—312), Daedalus (VIII, 157—259), Philemon und Baucis (VIII, 611—724), Orpheus und Eurydice (X, 1—77) und Midas (XI, 85—193), zwischen denen die Wahl allerdings

schwer wird. Läßt man Orpheus und Phaëthon weg, so bleiben noch rund 900 Verse, indes wird mancher statt dessen lieber Niobe und das Diluvium missen, und überhaupt fällt die Auswahl bei diesem Dichter viel schwerer als z. B. bei Vergil.

3. **Sekunda.** Im Vordergrunde des Unterrichts stehen hier Livius und Vergil. Von ersterem kann hier nach allem, was oben bemerkt wurde, nur die dritte Dekade in Betracht kommen: soll der Schüler Livius kennen lernen, so muß er ihn auf seinem Höhepunkte kennen lernen, der zugleich der Höhepunkt der römischen Geschichte ist und ihm den gewaltigsten Gegner Roms zeigt. Es wird also Buch 21, 22 und 30 zu wählen sein, von denen das erste passend in Untersekunda, die beiden anderen (mit Auswahl) in Obersekunda gelesen würden. Daneben wird in Untersekunda regelmäßig auch Cicero de imp. Cn. Pomp., in Obersekunda Sallusts Catilina zu lesen sein. Den Kern von Vergils Äneide bilden ohne Frage die Bücher 2, 4 und 6, um welche sich die Lektüre des Gedichtes gruppiert. Demnach würde ich folgenden Kanon vorschlagen.

Untersekunda. 1) Livius XXI mit Auslassung von c. 12, § 4—8. 13. 16. 19. 20. 23—25. 30. 31. 38. 49—51. 57—63. Hauptthema: Hannibals Feldherrngröße (Sagunt, Rhone, Alpen, Ticinus, Trebia), Nebenthemata: Parteien und Zustände in Karthago, Heldenmut der Saguntiner. Der Unterricht knüpft an Nepos' Hannibal an, den der Schüler noch einmal repetiert. 2) Cicero de imp. Cn. Pomp. ohne Auslassungen. Hauptpunkte: Zweck der Rede (politische Lage), Bild der Zustände Kleinasiens, römische Provinzialverwaltung, das römische Feldherrnideal (angewandt auf Cäsar, Pompejus, Hannibal), Gliederung der Rede (Übergänge!) 3) Vergil Aeneis I und II. Hauptmomente in I: Sturm, Rettung, Aufnahme in Karthago, in II: Schicksal Trojas. Es fällt fort I, 50—80 (Venus und Äolus), 124—156 (Neptun besänftigt den Sturm), 223—296 (Venus und Jupiter), 441—493 (Äneas betrachtet den Tempel), 643—722 (Venus und Amor); II, 453—505 (Neoptolemus im Palast des Priamus), 567—623 (Äneas und Helena).

Obersekunda. 1) Livius XXII und XXX: Neben Hannibal treten mehr und mehr die römischen Feldherrn hervor, namentlich Flaminius, Fabius, Varro, Ämilius (Kontraste!) und vor allen Scipio; auch muß die sittliche Tüchtigkeit des damaligen römischen Volkes zum Bewußtsein kommen. Hinzugenommen wird aus Buch XXI c. 63 (zur Charakteristik des Flaminius), ausgelassen wird XXII, 1. 8—11. 19—24, 31—36. 39—40, § 4. 54—61; XXX, 1. 2. 11—19, § 9. 21—27. 36—42. 2) Sallusts Catilina giebt den Kontrast dieser Periode zu der vorigen: Die Römer der sinkenden Republik, Catilina und sein Anhang. Es kann hier manches kursorisch gelesen werden, so daß vielleicht noch Raum für eine catilinarische Rede Ciceros bleibt. Sallusts Stil und Auffassung im Gegensatz zu Livius werden beachtet, und die Tacituslektüre in Prima knüpft an ihn an. 3) Vergils Äneis III bis XII im Durchblick, gruppiert um Buch IV, VI und die Kämpfe in den letzten Büchern. Es wird gelesen IV, 1—53. 90—415. 450—705; V, 827—871 (Tod des Palinurus); VI, 1—13. 42—76. 124—211. 236—702. 752—901; IX, 168—223. 314—449 (Nisus und Euryalus); X, 439—509 (Tod des Pallas); XI, 648—835 (Heldenthaten und Tod der Camilla); XII, 697—790. 887—952 (Tod des Turnus). Die Abhängigkeit Vergils von Homer in der Komposition läßt sich schon an der Odyssee nachweisen, mit Bezug auf Sprache und Darstellung aber wird man die Iliaslektüre abwarten müssen.

4. **Prima.** Für beide Jahrgänge kommen gleichmäßig Tacitus, Cicero und Horaz in Betracht.

Unterprima. 1) Tacitus' Annalen I—III. Die Auswahl hat hier mannigfache Gesichtspunkte zu beachten, vor allem die Entwickelung des Principats, Charakteristik des Tiberius als Mensch und als Monarch, seine innere Verwaltung (Sitten, Ämter, Provinzialverwaltung), sodann die Freiheitskämpfe der Germanen, Charaktere wie Germanicus (Kontrast Tiberius), Arminius (Kontraste Flavius und

Segestes) u. a. Die Kontroversen über die berühmten Schlachtfelder sind nur zu streifen. Wie bemerkt, knüpft die Lektüre an Sallust an, wobei die stärkere Subjektivität des Tacitus betont wird. Gelesen wird I, 1—15. 31—81. II, 5—32. 43—50. 53—63. 69—84. 88. III, 1—19. 2) Ciceros Briefe nach Dietsch' kleiner Ausgabe. Die Auswahl ist auch hier nicht leicht und bietet verschiedene Möglichkeiten; mit Beschränkung auf den ersten Band würde ich folgende Briefe (in chronologischer Ordnung) zu lesen vorschlagen: 138. 139 (Jahr 59). 109. 107. 108. 143. 146—148 (a. 58). 131. 129. 130. 28. 29. 35. 31 (a. 54). 3—5 (a. 53). 110. 123—125. 127 (a. 50). 115. 128 (a. 49). 112. 111. 113 (a. 48). 15. 24. 25. 39. 83. 84. 86. 88 (a. 46). 13. 14. 16. 18 (a. 45). 42. 51. 70 (a. 44). 71. 52. 61. 45. 53—55. 58. 59. 63. 64 (a. 43). 3) Privatlektüre: Livius XXIII.

Oberprima. 1) „Eine größere Rede Ciceros" setzen die Lehraufgaben an. Zur Wahl stehen als die bedeutendsten die Reden pro Murena, pro Milone, pro Sestio und in Verrem IV, jede in ihrer Art typisch, daher die Entscheidung schwierig. Die Rede pro Murena übertrifft alle andern an geistreichem Witz, pro Sestio hat durch ihre freilich etwas unmotivierten Excurse einen bedeutenden historischen Inhalt bekommen, pro Milone ist in rhetorisch-technischer Beziehung instruktiver als die anderen, in Verrem IV bietet Gelegenheit die materiellen Kenntnisse des Altertums, vor allem die kunstgeschichtlichen, zu sammeln und zu vertiefen: aber eine jede dieser Reden hat, mit den übrigen verglichen, auch ihre eigentümlichen Schattenseiten, sei es nun ein Mangel an ethisch bedeutendem Gehalt (wie pro Murena und pro Milone, teilweise auch pro Sestio), oder ein formeller (wie in Verrem IV, die eigentlich nur ein Bruchstück eines Teiles der ganzen Rede ist). Da mir jedoch der erstere Gesichtspunkt als der bedeutendere erscheint, so würde ich die vierte Rede gegen Verres vorziehen. 2) Tacitus' Germania, ohne Auslassungen, jedoch mit Ausschluß der schwierigen ethnographischen Fragen, zu denen der zweite Teil veranlassen könnte. Die Lektüre dieser Schrift giebt reiche Gelegenheit zur Anknüpfung an die Geschichte des deutschen Volkes. 3) Tacitus' Agricola, oder eine Auswahl aus den Annalen, entweder Buch III—VI (Tiberius) oder XIII—XIV (Nero). 4) Privatlektüre: Livius XXIV. Über die Auswahl aus Horaz begebe ich mich des Urteils, da es mir hier an praktischer Erfahrung mangelt; doch ist man über das Auszuschließende im allgemeinen ja wohl ebenso einig wie über das, was nicht ungelesen bleiben darf, so daß die Auswahl nur in Nebensachen schwanken dürfte.

b) Es ist von der größten Bedeutung, daß der Schüler nicht blos die Hauptabschnitte, sondern auch die feineren Bezüge der Disposition unterscheidet und auffaßt. Dieser Forderung kommen unsere Textausgaben leider gar nicht entgegen; sie geben lediglich die althergebrachte Einteilung in Kapitel und Paragraphen. Der alte Grundsatz „divide et impera" hat auch hier seine Bedeutung, und zwar ohne Goethes Einschränkung. Die gegenwärtige Gestalt unserer Schultexte ist wie geschaffen dazu, das mechanische Herunterübersetzen zu befördern; der Blick für das Hauptsächliche, die Beobachtung des Zusammenhanges findet keinen Anhalt. Und doch ist gerade die fremdsprachliche Lektüre geeignet, durch Benutzung dieses Gesichtspunktes für alle Lektüre, besonders auch für die deutsche richtunggebend zu werden. Sind die größeren Abschnitte durch Überschriften gekennzeichnet, die Unterabteilungen wenigstens durch Absätze angedeutet, so hat der Schüler einen übersichtlich geordneten Stoff vor sich, mit dem er sich leichter vertraut macht und den er für größere Repetitionen, schriftliche Arbeiten u. s. w. bequem benutzen kann. Als Einleitung in das Ganze dient ein kurzer Vorblick auf das neue Thema, der an das bereits vorhandene Wissen anknüpft und dadurch das organische Wachstum des geistigen Besitzes sichert. So wird der Lehrer, wie schon oben bemerkt, mit der Einleitung in Liv. XXI einen Rückblick auf Nepos' Hannibal verbinden; daneben aber wird ein Hinweis auf das ähnliche Unternehmen des Pyrrhus und auf dasjenige Cäsars in Gallien das neue Thema in fruchtbare Verbindung mit früheren setzen. Auch der Lektüre der einzelnen Abschnitte geht ein orientierender Vorblick voraus, der des Schülers Aufmerksamkeit

auf die Hauptsache lenkt und sein Interesse weckt. Ist der Abschnitt gelesen und in seinen einz[…] erfaßt, so erfolgt als Rückblick eine abschließende Zusammenfassung, welche in einer Übersetzung d[…] Abschnittes gipfelt und so dem Schüler nicht blos das ganze Bild noch einmal vergegenwärtigt, […] ihm auch das belebende Bewußtsein des eigenen Könnens giebt.

c) Die weitere Befestigung und Anwendung des so erworbenen Wissens erfolgt ers[…] mündlichen Zusammenfassungen anfangs kleiner, allmählich immer größerer Abschnitte, teilweise in latei[…] Sprache (vgl. S. 10), zweitens in kurzen schriftlichen Inhaltsangaben (lateinisch, vgl. S. 11), drittens in freiere[…] schriftlichen Arbeiten und Vorträgen (deutsch). Die gewonnenen Resultate sind besonders auch durch Verknüpfung und Vergleichung mit früher erworbenem Wissen zu vertiefen (Beispiel: Cäsar, Hannibal, Scipio u. a. verglichen mit dem Idealbilde des Feldherrn, wie es Cicero de imp. Cn. Pomp. entwirft).

d) Auch die sachlichen Erläuterungen, welche zum Verständnis des zu übersetzenden Textes notwendig sind, müssen gleich den sprachlichen (vgl. S. 12) vor der Übersetzung, bezw. vor der Präparation gegeben werden, damit die Auffassung des Inhalts unzerstückt und ungestört vor sich gehen kann. Auf den unteren und mittleren Klassen erfolgt diese Aufklärung durch den Lehrer, auf den oberen, wo bereits ein umfänglicherer Besitz von Realien vorausgesetzt werden darf, ist sie dem Schüler als Hausaufgabe bei der Präparation zu überlassen. Es wäre für diesen Zweck wünschenswert, wenn Werke wie Lübkers Reallexikon in den Händen der Schüler wären.

e) Der Schüler ist zu gewöhnen, die gewonnenen sachlichen Resultate schriftlich zu fixieren. Namentlich ist der Inhalt der Lektüre fortlaufend — natürlich nur in kurzen Umrissen — in ein Heft einzutragen und mit Benutzung dieser Notizen zum Schluß eine Disposition aufzustellen. Dies betrifft vor allem die Lektüre ganzer Reden, aber auch die der Historiker und Dichter, z. B. Vergil (Komposition der Äneis, verglichen mit Homer!) Der deutsche Unterricht (Dispositionslehre, Logik u. s. w.) knüpft direkt an diese Resultate und zieht aus ihnen einen seiner hauptsächlichsten Stoffe.

f) Daß neben der intellektuellen Förderung des Schülers die ethische nie außer acht zu lassen ist, braucht eigentlich nicht betont zu werden, wie auch wohl niemand bestreiten wird, daß der Anlässe, auf den Charakter des Schülers zu wirken, bei den alten Schulschriftstellern von Homer bis Tacitus unzählige sind. Das Nationalgefühl der Hellenen von Marathon und Salamis, der todesfreudige Opfermut der Thermopylenkämpfer, der unbeugsame Mannessinn der Römer im Kampf mit Pyrrhus und Hannibal, der Heroismus der Zehntausend unter Xenophon, die sich durch zahllose Perserscharen, durch Schnee- und Eiswüsten und feindliche Gebirgsstämme den Weg bahnten, die nie versagende Disciplin von Cäsars Legionen, die es möglich machte, dem Ansturm von Vercingetorix' geeinten Scharen standzuhalten und dem unterworfenen Gallien auf immer den römischen Stempel aufzudrücken, ja schließlich alles, was wir von unsern Voreltern wissen, von ihrem Leben in Krieg und Frieden, von ihrer Sittenstrenge, ihrer Gastfreundschaft, ihrer zornigen Freiheitsliebe — finden wir das alles nicht hier? Und suchen wir Beispiele für menschliche und bürgerliche Tugenden, für Vaterlandsliebe, Selbstlosigkeit, Gemeinsinn, Überzeugungstreue, so brauchen nur die Namen Hektor, Sokrates, Epaminondas und Demosthenes, Fabius, Ämilius, Scipio, Cicero und Brutus genannt zu werden. Und ob wir in Midas' Palast oder in Philemons Hütte einkehren, überall ist Gelegenheit, zum Herzen zu reden, ganz zu geschweigen von Vergil und Horaz! Daß das antike Heidentum seine Schranken hatte, über die es nicht hinaus konnte, daß das Christentum einer erstorbenen Welt neuen Odem einhauchte, bleibt dabei eine Wahrheit, die ebenso rückhaltlos betont werden muß wie die, daß die Geschichte des deutschen Volkes sich in allen den erwähnten Beziehungen der römischen und griechischen kühn an die Seite stellen darf. Aber die antike Litteratur hat drei Vorzüge, die es ihr möglich machen, umfassend und ungestört zu wirken. Erstens vollziehen sich alle Begebenheiten, die sie uns mitteilt, auf schmalem Boden in einfachen politischen und bürgerlichen Verhältnissen, so daß sie auch dem ungeübten Blicke des

Segestes) erkennbar sind. Zweitens spiegelt die Darstellungsweise der alten Schriftsteller diese Einfach-
knüpft die rhältnisse vollkommen wieder: dagegen brauche ich nur an unsere Historiker zu erinnern, um zu
I, 1—1ß sie meist erst auf den obersten Stufen unserer höheren Schulen gelesen werden können. Die
nach D ike Litteratur zeigt eine Einfachheit der Auffassung, die der Jugend allein ansteht. Drittens
mit B nichts, was durch der Parteien Gunst und Haß verwirrt dem heranwachsenden Geschlechte etwa
lesen eine gefärbte Brille gezeigt werden könnte, wir befinden uns überall auf neutralem Boden. Wo gäbe
? eine Periode der deutschen Geschichte, die einen so unparteiischen Standpunkt zuließe?

Was wir Großes und Gutes an Griechen und Römern finden, das wollen wir durch sein Beispiel wirken lassen an den Herzen der Jugend, wir wollen es ihr vorhalten nicht als etwas Griechisches oder Römisches, nicht als etwas Fremdes und Unerreichbares, sondern als etwas natürlich Menschliches, aller Orten aus edlen Herzen von selbst Entspringendes, als etwas, was der Jugend helfen soll, die Keime des Großen und Guten, die in ihr schlummern, an warmer Sonne zur Entwickelung zu bringen: so werden wir gute und tüchtige Menschen und nicht minder gute und tüchtige Patrioten bilden helfen.